Histoire enseignée : la tradition bousculée[1].

Patrick Garcia

Garcia Patrick, "Histoire enseignée : la tradition bousculée", *EspacesTemps*, n° 82/83, 2003, "Continu/Discontinu. Puissances et impuissances d'un couple", p. 110-120 sous le titre "L'enseignement de l'histoire : passés sans origine ?"

Résumé :
L'étude continue de l'histoire suivant le "fil" chronologique a longtemps été l'un des dogmes fondamentaux régissant l'enseignement de l'histoire en France. Il a cependant été progressivement abandonné pour des raisons pratiques liées à la lutte contre la surcharge des programmes scolaires avant qu'une approche "discontinuiste" soit préconisée au nom d'une "mise à niveau" épistémologique de l'histoire enseignée avec l'historiographie contemporaine. Cet article se propose d'élucider les enjeux de cette rupture survenue au sein de la tradition scolaire.

> "L'histoire, c'est d'abord la chronologie : la chronologie a disparu. L'histoire, ce sont ensuite des récits : il n'y a plus de récits."
> Michel Debré, intervention à l'Assemblée nationale le 30 mai 1980.

Qu'un homme politique puisse énoncer une telle définition normative de l'histoire et que l'enseignement de celle-ci puisse être un enjeu politique digne d'être débattu au Parlement n'est pas la moindre des singularités qui marquent l'enseignement de cette discipline en France. Certes, la citation de Michel Debré, mise en exergue de cet article, ne fait pas, explicitement référence à la notion de continuité – entendue ici au sens de continuité chronologique – mais celle-ci est implicite. Ce pour quoi plaide l'ancien Premier ministre du général de Gaulle en 1980, c'est le maintien d'une tradition d'apprentissage de l'histoire selon le fil de la chronologie qui tisse un récit continu de "l'histoire de France[2]" contre l'"échantillonnage" – forcément discontinuiste – qu'introduisent les programmes promulgués par René Haby, le ministre de l'éducation nationale de Valéry Giscard d'Estaing de 1974 à 1978.

Ainsi opposés termes à termes et rapportés au champ scolaire, continuité et discontinuité ne relèvent pas seulement de la réflexion épistémologique mais sont aussi lourds d'enjeux politiques et sociaux. Ce sont ces enjeux, au croisement de l'épistémologie de l'histoire et des fonctions sociales que l'on prête à cette discipline, que cet article se propose d'analyser.

---

[1] Cet article reprend le texte de l'intervention présentée lors d'une table ronde à l'occasion du "colloque sur l'enseignement de l'histoire-géographie à l'école" qui s'est tenu à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002 à l'initiative de l'inspection générale d'histoire-géographie. Il a été publié in *EspacesTemps*, n° 82/83, 2003, "Continu/Discontinu" Puissances et impuissances d'un couple", p. 110-120 sous le titre "L'enseignement de l'histoire : passés sans origine ?"

[2] Comme on dit l'histoire de Pierre ou de Jacques et non l'histoire d'une formation particulière qui serait l'histoire de la France… Jacques Le Goff dans les conclusions du colloque sur l'enseignement de l'histoire de 1984 fait du passage de la notion "d'histoire de France" à celle "d'histoire de la France" l'expression symbolique du nouveau regard porté sur l'histoire de ce pays : "Je dirai que le changement peut se résumer en une formule que j'emprunte à Christian Grataloup et à Jacques Lévy. Il faut remplacer une (ou des) *Histoire(s) de France* par une *Histoire de la France*". •Ministère de l'éducation nationale, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement (19-21 janvier 1984) Montpellier*, Paris : CNDP, 1984, citation p. 166.

I) Une tradition : l'empire de la continuité.

Centrale dans la tradition scolaire, la notion de continuité chronologique renvoie à des présupposés d'ordres distincts qui suffiraient à exemplifier le caractère mixte de l'histoire scolaire, à la croisée d'une conception *de ce qu'est* l'histoire – en tant que savoir et démarche garantis par la communauté historienne (l'Université) – et d'un projet social – *ce en vue de quoi* l'histoire est enseignée aux enfants et aux adolescents[3].

Sans y voir un ordre de dignité ou d'antécédence, car les opérations sont largement simultanées, le premier pilier du dogme longtemps dominant de la continuité chronologique est de nature épistémologique.

L'avant explique l'après.

L'explication d'un événement ou d'une situation par ce qui précède est l'une des ressources majeures, et la plus communément employée, des historiens. Éric Hobsbawm la résume plaisamment par une formule : "On gagne toujours si on parie sur des courses de chevaux qui sont déjà terminées[4]". C'est en ce sens qu'il y a, pour reprendre l'expression utilisée par Paul Veyne, "rétrodiction[5]". Comme le soutient Michel de Certeau, le récit historique "déporte la causalité vers la successivité (*post hoc, ergo propter hoc*). [Il] fait jouer des rapports de coexistence comme cohérence[6]…"

Cette ressource explicative n'est pas sans comporter certains risques.

Le premier est la "hantise des origines" dénoncée par François Simiand dès 1903[7] (repris par Marc Bloch dans l'*Apologie*[8]) comme l'une des "idoles de la tribu des historiens" qui pousse ceux-ci à "se perdre dans des études d'origines".

Le second risque est le durcissement de l'histoire, une forme de déterminisme. L'avant expliquant l'après, celui-ci a tôt fait de devenir nécessaire. D'ailleurs, les historiens libéraux qui défendaient sous la Restauration l'inéluctabilité de la Révolution française et de son déroulement ont été, significativement, associés dans une école qualifiée de "fataliste" et trouvaient leur référent théorique dans l'adaptation des thèses de Hegel par Victor Cousin[9]. Cette attitude tend à rationaliser *a posteriori* les surgissements (Raymond Aron évoque la "rationalisation rétrospective" à l'œuvre chez les historiens qu'il dénonce comme une "illusion rétrospective"[10]) et peut conduire à minimiser le rôle des acteurs pour en faire de simples "agents" – "Les révolutions se font malgré les

---

[3] Pour une approche globale *cf.* •Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, 2003.

[4] Eric Hobsbawm, "Un historien et son temps présent", *in* •IHTP, *Ecrire l'histoire du temps présent,* Paris : CNRS-Editions, 1993, p. 98.

[5] •Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris : Éditions du Seuil, 1971 – réédition "Points-Seuil".

[6] •Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris : Gallimard, 1975, p.111 – réédition "Folio".

[7] François Simiand, "Méthode historique et science sociale", *Revue de synthèse historique*, 1903 repris *in* •François Simiand, *Méthode historique et science sociale*, choix et présentation de Marina Cedronio, Paris : Editions archives contemporaines, 1987, p. 168.

[8] •Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* (1949), Paris : Armand Colin, 1974, p. 37. Il poursuit : "L'explication du plus proche par le plus lointain a parfois dominé nos études jusqu'à l'hypnose […] Dans le vocabulaire courant, les origines sont un commencement qui explique. Pis encore : qui suffit à expliquer. Là est l'ambiguïté, là est le danger." p. 38.

[9] *Cf.* •Marcel Gauchet, *Philosophie des sciences historiques. "Le moment romantique"*, Paris : Points-Seuil, coll. "Histoire en débats", 2002.

[10] •Raymond Aron, *Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique*, (1938) Paris : Gallimard, 1986. Il précise ainsi sa pensée : "La rétrospection est infaillible puisqu'elle rend compte d'un avenir passé", p. 173.

révolutionnaires"… disait Camille-Ernest Labrousse[11]. Ce sont les projets (non réalisés) des acteurs (les "virtualités non accomplies" de Paul Ricœur) qui sont ainsi "écrasées" par le rouleau compresseur (l'image est de Simiand) de la chronologie téléologisée[12]…
Enfin, l'écriture de l'histoire dissimule l'opération historiographique puisque si l'historien part des traces qui subsistent du passé et donc du présent (il suit les "traces à rebours" selon la belle formule de Michel de Certeau[13]) – ce que théorisaient déjà Charles Seignobos et Charles Victor Langlois[14] –, l'ordre de la restitution se fait classiquement en sens inverse. Le récit part de l'amont et se déploie vers l'aval suivant "*l*'ordre chronologique". Il donne le sentiment (et l'illusion) que c'est cet ordre que l'historien a suivi dans sa recherche.

Mais la fortune dont a longtemps joui la continuité chronologique ne repose pas seulement sur des raisons épistémologiques, qui seraient intrinsèques à l'explication historique telle que l'a conçue, pendant longtemps, la communauté historienne. L'affirmation de la continuité est aussi un programme politique.

Une scène primitive : l'histoire comme récit du progrès.

Avant d'en venir aux pratiques scolaires, il convient de se tourner vers le "moment méthodique", fondateur de la discipline.

Quand en 1876, dans l'éditorial du premier numéro de la *Revue Historique*, Gabriel Monod dresse le programme de la rénovation des études historiques, c'est une chronologie orientée par le progrès qu'il propose aux lecteurs[15]. Alors que nombreux sont ceux qui voient dans l'histoire en France "une sorte de guerre civile en permanence […qui] nous [livre] à l'avance à l'ennemi" (Numa Fustel de Coulanges[16]), il fait, au contraire, le récit d'une historiographie qui se perfectionne sans cesse et lui confère ainsi une unité dynamique. Or, ce qui est affirmé comme vrai pour l'historiographie l'est, tout autant, à ses yeux, de la France :

> "C'est par [la connaissance approfondie de son histoire] que tous peuvent comprendre le lien logique qui relie toutes les périodes du développement de notre pays et même toutes ses

---

11 •Camille-Ernest Labrousse, "Comment naissent les révolutions", *Actes du Congrès historique du Centenaire de la Révolution de 1848*, Paris :1948.

12 A l'opposé Paul Ricœur soutient : "Coupé de tout futur, le passé paraît clos, achevé, inéluctable. Les choses apparaissent autrement si l'historien, se replaçant dans le présent de ses personnages, retrouve la situation d'incertitude, d'ouverture, d'agents ignorant la suite de l'histoire qui nous est connue et tombe dans le passé des historiens. […] Se souvenir que les hommes d'autrefois avaient un futur ouvert et qu'ils ont laissé après eux des rêves inaccomplis, des projets inachevés : telle est la leçon que la mémoire enseigne à l'histoire." Paul Ricœur, "Histoire et mémoire" in •Antoine de Bæcque et Christian Delage, *De l'histoire au cinéma*, Bruxelles : Complexe, 1998, p. 27. Sur Ricœur et l'histoire : lire, notamment : •François Dosse, "Paul Ricœur révolutionne l'histoire", *EspacesTemps,* "Le temps réfléchi. L'histoire au risque des historiens.", n° 59/60/61, 1995, p. 6-26.

13 Lire, notamment, •Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris : Gallimard, 1995, réédition "Folio" 2002. Sur Certeau et l'écriture de l'histoire : •François Dosse, "Michel de Certeau et l'écriture de l'histoire"*, Vingtième siècle, Revue d'histoire*, n° 78, avril-juin 2003, p. 145-156 et •Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Michel Trebitsch (dir.) *Michel de Certeau, Chemins d'histoire*, Bruxelles : Complexe, 2002.

14 *Cf.* •Christian Delacroix, François Dosse et Patrick Garcia, *Les courants historiques en France XIXe-XXe siècles*, Paris : Armand Colin, 1999 et •Antoine Prost, "Seignobos revisité", *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n° 43, 1994, p. 106-111.

15 Gabriel Monod, "Du progrès des études historiques en France depuis le XVIème siècle", éditorial du n° 1 de *La Revue historique*, 1876 reproduit *in* •Charles-Olivier Carbonnell et Jean Walch, *Les sciences historiques de l'antiquité à nos jours*, Paris : Larousse, 1994, p.153-160.

16 Numa Fustel de Coulanges, "De la manière décrire l'histoire en France et en Allemagne depuis cinquante ans" (*Revue des Deux Mondes*, 1872) publié par •François Hartog, *Le XIXe siècle et l'histoire. Le cas Fustel de Coulanges*, Paris : PUF, 1988, rééd. Points-Seuil 2001, citation p. 384 et 389 de la première édition.

révolutions ; c'est par là que tous se sentiront les rejetons du même sol les enfants de la même race, ne reniant aucune part de l'héritage paternel, tous fils de la vieille France, et en même temps tous citoyens au même titre de la France moderne[17]."

Et lui-même, alors qu'il est protestant, verse son écot à cette conscience unitaire et continuiste en valorisant le siècle de Louis XIV comme plus propre aux progrès de l'érudition que les temps agités de l'humanisme et de la réforme où l'histoire était trop marquée par les passions politiques.

La tradition scolaire.

Cette double conception a longtemps imprégné l'enseignement de l'histoire.

D'abord comme traduction des convictions de la communauté historienne. Dès 1818, les premiers textes réglementaires de l'enseignement de l'histoire invitent les enseignants à rejeter les développements trop complexes –"les discussions de haute critique qui appartiennent à un enseignement approfondi" – et à se limiter "à la simple exposition des faits historiques et dans la *liaison naturelle* qu'ils ont entre eux[18]." Ce qualificatif – même si l'enjeu premier est, en l'occurrence, d'éviter tout ce qui pourrait passer pour un commentaire de l'actualité politique – mérite attention. La succession chronologique y est, en effet, donnée pour comme une opération naturelle (adjectif entendu ici comme le contraire d'arbitraire, d'artificielle ou encore d'imaginaire), celle qui s'impose à la fois comme la plus vraie et la plus simple. En d'autres termes, l'articulation qui serait la plus juste et la plus adaptée aux élèves. L'histoire est une succession de faits qui parlent d'eux-mêmes. La continuité chronologique est ainsi l'une des composantes majeures de ce que l'on pourrait, à la façon de Louis Althusser parlait d'une "philosophie spontanée des savants[19]", qualifier d'épistémologie spontanée des historiens et des enseignants d'histoire.

La défense du respect de la continuité dans l'enseignement de l'histoire possède de plus illustres références. Georges Lefebvre, dont personne ne songerait à remettre en cause les qualités d'historien – qui plus est novateur – réagit en ces termes à l'idée lancée par Jean Zay en 1937 d'un programme discontinuiste fondé sur l'étude "d'échantillons"[20].

> "La discontinuité qu'on veut instaurer est la négation même de l'histoire […] S'il est une notion fondamentale qu'elle soit destinée à inculquer, c'est bien celle de la perspective chronologique. […] Sur la scène de l'histoire, le rôle [de ceux enseignent l'histoire] est, […] de planter des portants qui s'échelonnent les uns derrière les autres et nous ne pouvons y réussir que par un récit continu […]. On objectera sans doute que la discontinuité sera le privilège du second cycle, après que l'élève, au cours du premier, se sera familiarisé avec la chronologie et aura pris conscience de la continuité. Mais la notion de l'échelonnement dans le temps n'est que le premier objet de l'enseignement historique. La continuité est la condition d'une autre acquisition, celle du

---

[17] Gabriel Monod, *op. cit.* n. 15, p. 160.

[18] Souligné par moi. "Lettre de Royer-Collard, président de la commission de l'Instruction publique, aux proviseurs des collèges royaux jointe à l'arrêté du 9 novembre 1818" (repris par la circulaire du 4 juillet 1820) reproduit *in* •*L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, Textes officiels,* réunis et présentés par Philippe Marchand, Tome 1 1795-1914, Paris : INRP, 2000, p. 113.

[19] •Louis Althusser, *Philosophie et philosophie spontanée des savants*, Paris : Maspero, 1973.

[20] Lire pour une description du projet et des réactions qu'il suscite : •Evelyne Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée en France 1870-1970*, Rennes : Presses Universitaires, p. 128-140.

développement évolutif, essentielle à la culture générale et qui semble particulièrement réservée au second cycle lui-même[21]."

Georges Lefebvre fait donc dépendre du respect de la progression chronologique la saisie par l'élève des évolutions, or, c'est justement celle-ci qui est, à ses yeux, l'apport primordial de l'histoire à la culture et à la connaissance des sociétés. Il assimile temporel et chronologique. Aussi en renonçant à une approche chronologique on ne pourrait aboutir, selon l'historien de la Grande Peur, qu'à une déshistoricisation, à la négation de l'histoire en "son principe même".

Mais le dogme de la continuité, qui a régné sur l'enseignement de l'histoire jusqu'en 1945 (pour prendre comme jalon les premiers programmes "discontinuistes" et, en fait, dans les esprits et les pratiques bien au-delà) ne s'alimente pas à la seule source d'une adaptation des conceptions universitaires de ce qu'est l'histoire, il relève aussi du projet de montrer à tous les élèves "qu'il y a, selon la formule récurrente de Lavisse, des légitimités successives au cours de la vie d'un peuple et qu'on peut aimer toute la France sans manquer à ses obligations envers la République[22]".

Ce roman national continuiste s'exprime à l'école primaire qui présente les Gaulois comme des ancêtres communs illustrant déjà les qualités et les défauts propres au peuple français (bravoure et penchant à la querelle intestine). Vertus au demeurant si fondatrices que le groupe de François Rude sur l'Arc de triomphe érigé en 1831, montre les Volontaires de 92 en habits "gaulois".

Il s'exprime tout autant dans le secondaire où les programmes décrivent un véritable procès de civilisation qui part du croissant fertile ou de l'Egypte pour aboutir et s'épanouir en France comme la fresque qui orne l'une des façades du Grand Palais à Paris fait se succéder les entrées royales de Babylone à Jeanne d'Arc…

Raoul Girardet en témoigne :

"Du 'Petit Lavisse' au 'Malet et Isaac', le passage était par la suite facilement franchi. Sans doute la brusque irruption des Grecs et des Romains venait-elle perturber quelque peu la trop belle ordonnance d'un passé rigoureusement fermé sur lui-même et où la présence initiale des valeureux Gaulois ne leur avait guère laissé de place. Mais il ne s'agissait au fond que d'ancêtres trop longtemps méconnus. Rangés dans la galerie des Pères fondateurs, ils s'intégraient finalement dans une même lignée, participaient à une même continuité : parlant de la bataille de Salamine, notre professeur de sixième l'avait tout naturellement rapprochée de celle de la Marne, insistant sur les fatales conséquences que n'aurait pu manquer d'avoir, et pour la civilisation en général, et pour notre destin en particulier, un sort contraire des armes[23]."

Comme dans la généalogie des études historiques brossée par Gabriel Monod en 1876, la continuité chronologique de l'histoire enseignée est le moyen de subsumer, de résorber, les fractures réelles de l'histoire de France, de domestiquer les guerres franco-françaises sous le registre de la succession légitime et nécessaire.

Ce thème n'est pas proprement républicain : les programmes Carcopino de 1942, comme leurs prédécesseurs, s'inscrivent dans une perspective identique. Dès le 9 Octobre 1940, une circulaire de Georges Ripert – alors en charge du secrétariat d'Etat à l'Education nationale et à la Jeunesse – insiste auprès des instituteurs pour que l'histoire soit enseignée "en insistant sur la continuité de l'effort français à travers les régimes pour construire, maintenir, relever la France" .

Il ressurgit avec véhémence à l'occasion de chaque débat sur l'histoire. Ainsi, lors de la querelle sur l'enseignement de l'histoire à la fin des années 70, Louis Mexandeau, député socialiste et

---

21 "A propos de l'enseignement historique", *Revue historique*, t. CLXXXI, 1938, repris *in* •Georges Lefebvre, *Réflexions sur l'histoire*, Paris : Maspero, 1978, p. 201-207.

22 •Ernest Lavisse, "L'enseignement historique en Sorbonne et l'éducation nationale, conférence d'ouverture du cours d'histoire médiévale en 1881", *Questions de l'enseignement national*, Paris : Imprimerie nationale, 1885, p. 40.

23 •Raoul Girardet, *Essais d'ego-histoire,* réunis et présentés par Pierre Nora, Paris : Gallimard, 1987, p. 142.

ancien enseignant d'histoire, conclut en affirmant de façon abrupte qu'"il n'y a d'histoire que celle qui respecte la continuité chronologique[24]". De même, à l'article 4 du projet de loi d'orientation sur l'enseignement de l'histoire déposé par le RPR en 1980, on peut lire : "La logique, la clarté et la cohérence pédagogique exigent que la succession des événements soit inscrite dans un cadre chronologique et que l'enseignement de l'histoire en respecte la continuité[25]."

A travers l'attachement à la notion de continuité chronologique, c'est d'abord celle de la nation qui est en cause.

Repères et ordre.

Enfin, de façon plus pratique, la continuité paraît le moyen le plus adéquat pour organiser un apprentissage ordonné de l'histoire – d'où l'expression significative de "cadres" comme celle de "portants" qu'emploie Lefebvre…

Les *Instructions* de 1954 fustigent l'idée d'un "enseignement historique conçu comme un échantillonnage discontinu en profondeur".

Celles de 1957, tout en rappelant la liberté laissée aux professeurs de "traiter avec une ampleur inégale des divers éléments du programme", précisent : "Proclamons-le aussitôt : il ne s'agit pas d'y ouvrir des lacunes ; la trame des événements, comme celle du développement des civilisations, est continue ; le respect de cette continuité n'a pas cessé d'être, pour nous, un principe fondamental".

Ce principe de continuité reste sous-tendu par une conception de l'histoire comme suite de faits liés par une causalité linéaire. L'annexe 1 du programme du premier cycle de 1969 parle de "récit continu, en longue période, qui donne aux élèves la nécessaire notion de l'enchaînement chronologique des faits".

Même en 1977 (dans les programmes Haby tant décriés) il est encore spécifié : "Les élèves arrivant de l'école primaire devront déjà posséder quelques repères chronologiques élémentaires que l'on s'emploiera à préciser (échelle graphique du temps) en même temps qu'on soulignera des notions fondamentales : continuité historique, causalité, aperçus, concernant les interférences entre aspects sociaux, culturels, économiques, etc." En 1985 encore, le programme des collèges prescrit au professeur de montrer "comment s'est constituée l'identité nationale" et de "faire apparaître, à travers les siècles et les régimes, la continuité de l'histoire de France".

Hors d'un exposé bâti selon le respect de l'ordre chronologique et présentant une continuité, tout ne pourrait être, à lire ces textes, que désordre et conduirait inévitablement les élèves à la confusion. En outre, continuité et causalité linéaire apparaissent inextricablement liées. Elles aboutissent à l'exercice de représentation du temps sous la forme de la frise chronologique dont on a maintes fois dit qu'elle était une vision nécessaire et orientée – téléologique – du temps, exercice qui semble si intimement associé à l'apprentissage de l'histoire qu'il continue d'emplir les manuels quand bien même les *Documents d'accompagnement* des programmes actuels ne le préconisent plus…

En dépit de cette écrasante domination de la perspective continuiste, l'idée de la discontinuité s'est progressivement affirmée dans les conceptions savantes comme dans les pratiques scolaires même si, comme en témoignent les enquêtes de Nicole Lautier[26], elle n'est pas encore toujours

---

[24] *Historiens et Géographes*, n° 277, février-mars 1980, p. 385.

[25] Enregistré à la présidence de l'Assemblée nationale le 25 juin 1980, ce projet de loi, unique en son genre, n'a jamais été discuté. En revanche, il a été publié *in extenso* dans *Historiens et Géographes*, n° spécial 281, novembre 1980, p. 302-303. Nous le reproduisons dans Patrick Garcia et Jean Leduc, *op. cit.*, n. 3, p. 226.

[26] •Nicole Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris : Armand Colin, 1997 et •*A la rencontre de l'histoire*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

pleinement assumée. Comme cette chercheuse le montre le découpage par périodes des programmes ne modifie pas cette caractéristique puisque les périodes, par définition, se suivent et s'emboîtent sur le mode de la succession.

II/ L'émergence de la notion de discontinuité.

La remise en cause du continuisme.

La remise en cause du dogme de la continuité intervient assez tôt dans le débat qui oppose sociologues et historiens au tournant du siècle notamment quand Simiand propose de prendre comme point de départ ce qu'il appelle le "type normal", le phénomène social arrivé à sa maturité. Toutefois ce débat ne semble pas avoir d'échos dans les pratiques d'enseignement et ne s'immisce que lentement dans les pratiques savantes.

En vérité plus qu'il n'oppose continuité et discontinuité, le débat tourne davantage autour du type de continuité adoptée. Ainsi, ce que récuse Marc Bloch c'est moins l'idée de continuité en tant que telle que la détermination par l'antécédent immédiat. Dans *Les caractères originaux de l'histoire rurale française* il soutient :

> "Dans ce continu qu'est l'évolution des sociétés humaines, les vibrations, de molécule à molécule, se propagent à une si longue distance que jamais l'intelligence d'un instant, quel qu'il soit, pris dans le cours du développement ne s'atteint par le seul examen du moment immédiatement précédent[27]."

Dans le même ouvrage, comme Simiand, il propose d'aller du "mieux connu au moins bien connu" et souligne qu'il faut souvent "lire l'histoire à rebours" – soit assumer pleinement la dialectique présent/passé (et retour) fondatrice à ses yeux de ce qu'est la compréhension en histoire posée comme "science du changement social".

Quant à ce que ce Lucien Febvre théorise comme "histoire-problème"[28] il s'agit d'une justification fondamentale à une approche discontinuiste de l'histoire puisqu'elle ne contente pas d'une explication "naturelle" par ce qui a précédé mais tend à assumer effectivement la nature interprétative de l'histoire.

Une autre source de la remise en cause de la notion de continuité est le nouveau regard porté sur l'événement. Certes, la prise en compte des événements est constitutive de la production historienne, toutefois le statut assigné à ceux-ci a beaucoup varié. Prendre au sérieux l'événement et considérer qu'il n'est pas réductible à ses causes, qu'il est un moment de création de l'histoire, un surgissement configurant, est le signe patent d'une inflexion discontinuiste de l'épistémologie historienne.

Un abandon pratique.

Le renoncement au dogme intangible de la continuité au plan scolaire s'effectue assez largement indépendamment de ce débat – du moins dans un premier temps. La discontinuité, telle qu'elle se fraie un chemin dans les programmes, est d'abord le résultat de réajustements pratiques dont la signification épistémologique n'est ni explicite ni évidente. En clair, une certaine discontinuité

---

[27] •Marc Bloch, *Les caractères originaux de l'histoire rurale française*, (1931) Paris : Armand Colin, 1988, p. 267 cité par •Olivier Dumoulin, *Marc Bloch*, Paris : Presses de Sciences Po, 2000, p. 267.

[28] •L'histoire est "la science des problèmes à poser". Lucien Febvre, "Pour une histoire dirigée. Les recherches collectives et l'avenir de l'histoire" (1936) repris in •*Combats pour l'histoire*, Paris : Armand Colin, 1992, citation p. 60.

est introduite, et ce dès les programmes de 1945 à l'école primaire, dans un souci d'allègement. Il s'agit plus de ne pas étudier certaines périodes pour permettre l'achèvement des programmes dans un volume horaire en réduction que d'une remise en cause des conceptions fondatrices de l'histoire enseignée.

Ainsi, cette discontinuité renvoie davantage à l'adage posé par Lavisse "enseigner c'est choisir" (choisir entre et dans les périodes comme il invitait à choisir dans le maquis des "faits") qu'à une mutation des conceptions qui président à l'enseignement de l'histoire. Au reste, la renonciation pratique à une étude en continu de l'histoire s'effectue à reculons en multipliant les dénégations.

L'abandon assumé.

C'est à partir des programmes de terminales 1962 que l'abandon du principe de la continuité chronologique est effectivement assumé (du moins pour certaines classes et pour certaines parties du programme). L'étude thématique des "grandes civilisations" s'inscrit dans une autre logique que celle du récit chronologique. Cette innovation, dont on sait combien elle a été mal reçue par le corps enseignant, est réitérée – avec un contenu différent – dans les programmes de seconde de 1981 dans les programmes de seconde de 1981 dont la première partie s'intitule "Les fondements de la civilisation occidentale."

> "Les étapes du peuplement européen, la mise en place des populations.
> 1. Les apports anciens.
> L'héritage gréco-romain. La Gaule romaine. Les apports germaniques. Le Christianisme (bases élémentaires de la doctrine chrétienne, art chrétien médiéval, les divisions de la chrétienté).
> 2. Les conditions d'existence au Moyen-Age et dans les temps modernes.
> La vie au village du Xe au XVIIIe siècle. Le développement des villes du XIIe au XVIIIe siècle.
> 3. Grands courants de la pensée et de l'art, les progrès des sciences et des techniques dans les temps modernes.
> La Renaissance intellectuelle et artistique en Italie et en France. La peinture française. La musique en Europe. Sciences et techniques aux XVIIe et XVIIIe siècles. La philosophie des Lumières dans la société française du XVIIIe siècle.
> 4. Naissance et évolution de l'Etat moderne
> La formation de l'Etat français. L'absolutisme en France. L'affirmation des droits de l'homme et de la souveraineté nationale. Les révolutions du XVIIIe siècle (indépendance des colonies anglaises d'Amérique ou bilan de la Révolution française).
> Les professeurs *choisiront* dans chacune des rubriques une des questions indiquées qu'ils développeront plus particulièrement. Quand les données régionales le permettent, ils auront la possibilité de choisir un fil directeur, propre à faire apparaître, à travers les différentes rubriques, les lignes essentielles de l'évolution[29]."

Puis par ceux de 1995 encore en vigueur après aménagements : "Les fondements du monde contemporain" qui prescrivent pour la classe de seconde, de la même manière que ceux de 1981, l'étude de "moments" isolés – les dernières formulations du programme précisant que "l' approche est discontinue". Soixante années après les projets Jean Zay, l'idée d'un échantillonnage, assumé comme tel, s'est imposée.

---

[29] *Bulletin Officiel*, n° spécial du 5 mars 1981, p. 54, souligné par moi.

"Ce programme choisit […] de privilégier l'étude de quelques moments historiques qui sont des jalons importants dans l'élaboration de la civilisation contemporaine et qui constituent souvent des ruptures majeures (ruptures culturelles, politiques, économiques et sociales).
Les thèmes suivants sont étudiés :
– un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité : le citoyen à Athènes au Vème siècle avant J-C. ;
– une approche de la religion chrétienne, composante majeure de la civilisation occidentale ;
– la diversité des civilisations médiévales ;
– une nouvelle vision de l'homme et du monde à la Renaissance ;
– le tournant fondamental représenté par la période révolutionnaire en France ;
– l'Europe en mutation pendant la première moitié du XIXème siècle (jusqu'aux révolutions de 1848 incluses).
Comment aboutir à une cohérence d'ensemble dans l'année, alors que l'approche est discontinue ? Il faut expliquer aux élèves les raisons de ces choix et les finalités de l'enseignement de l'histoire en classe de seconde. Ces finalités sont culturelles : il s'agit, pour eux, de construire une culture et pas seulement d'accumuler des connaissances factuelles. Après avoir rigoureusement replacé chaque moment historique étudié dans l'espace et dans le temps, une place privilégiée est accordée à l'analyse de quelques documents fondamentaux pour mettre en évidence les grands repères du programme[30]."

Cette fois, l'abandon de la continuité chronologique n'est plus sous-signifié. Il correspond nettement à la volonté de combattre une vision déterministe de l'histoire et de valoriser à la fois les acteurs et les effets configurants du surgissement événementiel. Il est donc associé à un recul de la notion de cause qui renvoie au programme de "défatalisation" de l'histoire énoncé par Raymond Aron ou Paul Ricœur[31] et s'inscrit dans une claire conscience du caractère factice du continuisme professé précédemment.

Reste que cette option, comme la précédente, se présente sous la forme d'un mixte entre une "mise en conformité épistémologique" avec l'historiographie (dont les auteurs du programme[32] ont soin de préciser qu'elle doit être "minimale", la vocation de l'histoire enseignée étant ni de trop coller, ni de rompre tout lien avec la recherche) et un projet politique argumenté, ici, en termes de finalités culturelles[33].

Ce projet peut être caractérisé par deux soucis :

D'une part, la revalorisation du rôle des acteurs et partant la promotion de l'action civique. Cette volonté est une réaction au désinvestissement fréquemment diagnostiqué de la sphère publique par les Français dont la montée de l'abstentionnisme au cours des scrutins successifs serait le symptôme.

D'autre part, la volonté de favoriser l'émergence d'une conscience européenne par la construction d'une culture commune, de promouvoir et de mettre en évidence une européanité.

Du point de vue épistémologique, ce mouvement est en phase avec la volonté double volonté de rendre sa fluidité au passé et d'inscrire l'histoire du temps présent – qui domine aujourd'hui dans l'enseignement secondaire – dans une temporalité plus large.

---

30 *Bulletin Officiel*, hors série, n°6 du 31 août 2000.
31 Paul Ricœur, "Remarques d'un philosophe", *in* IHTP, *Ecrire l'histoire du temps présent, op. cit.* n. 4, p. 37.
32 Le Groupe Technique Disciplinaire qui les formule est présidé par Serge Berstein et Dominique Borne.
33 Le texte précise : "Les finalités civiques sont, par ailleurs, étroitement liées aux finalités culturelles". Pour analyse d'ensemble des programmes dans leur version initiale voir les analyses contradictoires de •Christian Delacroix et Patrick Garcia, "L'inflexion patrimoniale", *EspacesTemps*,, "Histoire/géographie, 1. L'arrangement", n° 66-67, 1998, p 111-139 et de François Dosse "Une chance à saisir", *ibidem*, p. 137-145.

En ce sens, l'échantillonnage par moments peut tomber sous le coup des reproches formulés de façon anticipée par G. Lefebvre comme absolutisation de cette quête d'antécédence alors que l'histoire est l'apprentissage du relatif.

D'un point de vue pratique, il importe cependant de remarquer que le moment où triomphe le recours à l'échantillonnage est aussi celui où la notion de repères est énoncée avec le plus d'insistance. Dans ce cadre la discontinuité assumée à l'école ne serait-elle pas une conséquence du changement d'échelle politique contemporain qui nous fait passer de la nation à l'Europe et invite, au moins transitoirement, à travailler ces deux dimensions en même temps ? Bref, l'indice de l'élaboration d'un autre roman ? Dans cette perspective, l'argumentation historiographique et épistémologique n'interviendrait qu'en second pour étayer une inflexion qui prendrait sa source, une fois de plus, dans les finalités assignées à l'enseignement de histoire et pourrait n'avoir qu'un effet transitoire en attendant une relecture globale de l'histoire de l'Europe qu'engage déjà la thématique de la "guerre civile européenne" lancée par Ernst Nolte[34] et, d'ores et déjà, reprise par le commentaire des programmes de première dans les *Documents d'accompagnement*.

Sortir du jeu continu/discontinu ?

L'évolution que je viens de retracer à grands traits, est notable et doit être saluée si on retient de celle-ci la volonté de mise en conformité de l'histoire enseignée avec l'historiographie universitaire et la recherche. Pour autant elle laisse une certaine insatisfaction. Nous sommes tous convaincus aujourd'hui que l'histoire est un rapport à double sens entre présent et passé, qu'elle s'écrit comme le soutenaient Marc Bloch ou Henri-Irénée Marrou à partir du présent, que le travail de l'historien est bien un travail "à rebours". Faut-il, dans ce cadre, reconduire dans l'enseignement cet "effet de réel", pour parler comme Barthes, qu'induisent des programmes et un mode d'enseignement dominant construits suivant un ordre chronologique ? Ne peut-on imaginer dans l'enseignement des démarches régressives, assumées comme telles, qui permettraient de saisir avec les élèves les différents modes de réactivation du passé, les jeux et rejeux de mémoire et de temporalités qui permettraient effectivement par la mobilisation de cadres plus vastes de désenclaver le temps présent sans pour autant durcir celui-ci ? C'était l'une des propositions des programmes proposés par Jean-Clément Martin[35] – aussitôt rejetés – inspirés de l'épistémologie blochienne[36] qui mériterait sans doute d'être expérimentée plus avant…

---

[34] •Ernst Nolte, *La guerre civile européenne 1917-1945*, Paris : Editions des Syrtes, 2000 pour la traduction française. Sur la réception en France *cf.* le dossier du •*Débat*, "Autour de *La guerre civile européenne*", n° 122 , novembre-décembre 2002.

[35] •Jean-Clément Martin, "Demandez le programme !", *EspacesTemps*, n° 53-54, 1993, p. 87-89 et "L'enseignement de l'histoire au lycée", *Vingtième siècle, revue d'histoire*, janvier 1996, p. 122-123.

[36] "Il est naturel qu'au moins dans le second cycle, l'enseignement historique soit dirigé principalement vers l'explication du présent par le passé." •Marc Bloch, *Bulletin de la SPHGEP*, n° 96, juin 1938, p. 348-351.